HAL open science

Images de soi dans un blog professionnel d'enseignants stagiaires

Thierry Soubrié

To cite this version:

Thierry Soubrié. Images de soi dans un blog professionnel d'enseignants stagiaires. ALSIC - Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication, 2008, 11 (1), pp.121-149. 10.4000/alsic.843 . hal-03409632

HAL Id: hal-03409632

https://hal.science/hal-03409632v1

Submitted on 29 Oct 2021

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Alsic
Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication

Vol. 11, n° 1 | 2008
spécial Epal

Images de soi dans un blog professionnel d'enseignants stagiaires

Images of the self in a professional trainee teachers' blog

Thierry Soubrié

revues.org

Éditeur
Adalsic

Édition électronique
URL : http://alsic.revues.org/843
DOI : 10.4000/alsic.843
ISSN : 1286-4986

Référence électronique
Thierry Soubrié, « Images de soi dans un blog professionnel d'enseignants stagiaires », *Alsic* [En ligne], Vol. 11, n° 1 | 2008, document alsic_v11_13-rec7, mis en ligne le 16 octobre 2008, Consulté le 04 octobre 2016. URL : http://alsic.revues.org/843 ; DOI : 10.4000/alsic.843

Ce document est un fac-similé de l'édition imprimée.

CC-by-nc-nd

Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication

alsic.org ou alsic.u-strasbg.fr
Volume 11, numéro 1, 2008
article mis en ligne en octobre 2008
pp. 121-149
Recherche

Images de soi dans un blog professionnel d'enseignants stagiaires

Thierry SOUBRIÉ
Laboratoire Lidilem, université Stendhal - Grenoble 3, France

Résumé : *L'accompagnement des futurs enseignants sur leur lieu de stage par le biais d'outils de communication en ligne a tendance à se développer. Les objectifs sont divers. D'une manière générale, il s'agit de rompre le sentiment d'isolement, d'encourager l'entraide, le soutien, de développer des formes de collaboration, etc. Depuis septembre 2004, un dispositif similaire est en place à l'université Stendhal de Grenoble en deuxième année de master de FLE. L'objectif toutefois est différent : mettre à la disposition des étudiants un espace d'expression, en l'occurrence un blog collectif, pour soutenir "l'élaboration de leur identité professionnelle naissante" (Rinaudo, 2006 : 175). En prenant comme cadre d'analyse la notion d'ethos, et en utilisant les outils d'analyse fournis par l'analyse des discours et des situations de travail, je me propose de rendre compte dans cet article des différentes postures (ou ethos) adoptées par les étudiants. J'en dénombre quatre : ethos "étudiant", ethos "enseignant stagiaire", ethos "enseignant normatif", ethos "enseignant citoyen".*

- 1. Contexte
- 2. Dispositif et outil
- 3. Cadre théorique : ethos et textualisation de l'agir
- 4. Méthodologie
- 5. Analyse
- 6. Conclusion et perspectives
- Références

1. Contexte

La formation des enseignants ne saurait se limiter à l'enseignement / apprentissage de savoirs et savoir-faire disciplinaires et professionnels sur le mode de la transmission de contenus. On sait en effet que dans ce domaine, les compétences se construisent essentiellement à partir de l'analyse de situations de classe complexes auxquelles l'enseignant stagiaire est confronté. La traduction en France de l'ouvrage de Schön (1994) sur "*la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*" a permis de prendre conscience de l'importance que présente, dans une perspective de perfectionnement professionnel, la réflexion sur et dans l'action. Parmi les différentes mesures existantes, non exclusives les unes des autres (observation de classe, visite de conseillers, séances de commentaires, etc.), il en est une qui a tendance ces derniers temps à se généraliser, à savoir l'accompagnement des étudiants pendant leur stage professionnel, par le biais d'outils de communication en ligne, dans la plupart des cas, des forums de discussion.

On relève deux grandes tendances dans la manière d'intégrer ces outils dans les formations. La première consiste à fixer de manière assez précise la quantité et le contenu des messages qui doivent être postés par les étudiants. On en trouve un exemple dans Nault (2003).

> *Les enseignants novices sont intervenus dans les conférences électroniques (forums) selon un* ***protocole*** *précis ; ils étaient invités à discuter d'une situation problématique vécue [...]. Ces enseignants devaient également répondre aux messages envoyés par leurs collègues [...]. Une description précise et concise des situations était cependant nécessaire pour être compris de leurs collègues. Les réponses devaient s'inscrire dans une véritable relation d'aide, teintée par les attitudes communicationnelles telles que l'empathie, la compréhension de la situation par le questionnement, l'écoute virtuelle ainsi qu'un partage d'expérience* (Nault, 2003 : 198).

On voit ici que le contexte communicatif est très contraint. Ce que les responsables de formation cherchent à encourager, c'est la production de textes "épistémiques", c'est-à-dire qui visent "*à mettre en lumière des problèmes pour lesquels les modèles d'interprétation [...] se révèlent insuffisants ou inadaptés*" (Soubrié, 2006a : 116) et qui apportent, le cas échéant, sinon des solutions, du moins des pistes pour l'action. Ils insistent également sur l'importance de l'entraide, de "l'empathie", allant même jusqu'à donner des indications sur le ton que les enseignants-stagiaires doivent adopter dans leurs écrits. Ces recommandations sont pour les auteurs un moyen de développer ce qu'ils appellent une culture de "formation continue".

L'objectif de ce type de dispositif, fortement contraint, est d'encourager les étudiants à adopter

des comportements considérés comme étant constitutifs du métier d'enseignant : faire preuve d'un engagement cognitif, recourir aux savoirs de référence, tirer parti des situations problèmes, adopter un lexique spécialisé, etc. Ou encore, sur un plan collectif, être à l'écoute de ses collègues, s'encourager mutuellement, venir en aide aux autres, mutualiser ses connaissances, délibérer collégialement, prendre position, argumenter, etc.

Dans ces configurations, le tutorat tient une place centrale. Son rôle est moins d'encourager, d'accompagner, d'aider le développement de compétences (savoir-faire, savoir être), que d'apporter des réponses concrètes aux questions posées (savoirs). D'ailleurs, on parle moins de tuteur que de "superviseur" (Karsenti & Fortin, 2003) ou de "mentor" (Nault, 2003). On peut ainsi se demander avec Rinaudo (2006) si, dans la relation pédagogique ainsi scénarisée, la position des formateurs n'est pas ambiguë.

> *Si pour les étudiants, le forum proposé peut se comprendre comme un espace d'entre deux et de transitionnalité, on peut s'interroger sur ce que ce type de dispositif, au-delà des raisons pédagogiques ou didactiques, met en jeu pour les formateurs, au niveau psychique. Ne sont-ils pas confrontés au paradoxe de vouloir, tout à la fois, l'autonomie de leurs étudiants et, en même temps, d'exercer un contrôle plus ou moins fort, de ce qu'ils font, hors de leur présence, dans des situations de stage [...] La mise en place de tels outils peut permettre à des formateurs de renforcer leur désir inconscient d'omniprésence* (Rinaudo, 2006 : 175).

L'autre tendance consiste, au contraire, à laisser une relative marge de liberté aux apprenants. Le but ici n'est plus de contrôler l'apprentissage mais d'observer comment s'élabore la construction d'une identité professionnelle, comment les étudiants se positionnent les uns par rapport aux autres et par rapport à l'image qu'ils se font de leur futur métier, et comment ils développent au fil du temps des pratiques professionnelles. Autrement dit, dans un cas, on se situe dans une logique instructionniste, dans l'autre, dans une perspective à la fois exploratoire et de co-construction, tant sur le plan des connaissances que de l'identité professionnelle.

Dans le dispositif présenté par Rinaudo (2006) par exemple, la consigne de travail, aux dires même de l'auteur est "relativement souple" : "*[...] il était demandé aux étudiants de présenter le cadre du stage (lieu, professionnels, publics, horaires, tâches à assumer...) puis, de façon régulière, de faire part du point fort de la semaine*" (Rinaudo, 2006 : 167) et, d'une manière générale, de "*participer au forum au moins une fois par semaine*" (*ibid.*). Mais il ne s'agit là que d'indications destinées avant tout à donner des points de repère aux étudiants, dans la mesure où la participation n'est pas un critère d'évaluation. Il n'y a pas de tutorat mais il est prévu en revanche que les échanges en ligne servent d'appui par la suite à un travail d'analyse des pratiques.

Parfois, il n'y a même pas de consigne particulière comme dans l'expérience rapportée par Ferone (2006) dans laquelle des listes de diffusion sont mises à la disposition des étudiants avant, pendant et après le stage professionnel. S'inscrivant dans la lignée des travaux de Wenger (1998) sur les communautés de pratique, son étude vise à montrer que "*les échanges électroniques entre pairs engagés dans une même communauté favorisent la régulation et la construction d'une identité professionnelle*" (Ferone, 2006 : 254).

Logique	Cadre didactique	Objectifs	Tutorat	Évaluation
Instructionniste	Consignes précises quant à la quantité, au contenu et au type de messages (proactif, réactif).	Contraindre les étudiants à adopter des comportements que l'on estime constitutifs du métier.	On parle plutôt ici de "mentorat". L'équipe d'encadrement intervient en qualité d'experts.	Le respect du contrat didactique est pris en compte dans l'évaluation finale.
Incitationniste	Consignes "relativement souples" (indications) ou utilisation libre de l'outil de communication.	Mettre à leur disposition un espace d'expression comme moyen d'aide à la construction d'une culture professionnelle.	Lorsqu'il existe, tutorat réactif dont le rôle est essentiellement de type socio-affectif. Selon les cas, les tuteurs peuvent se considérer comme des pairs.	∅ ou retour réflexif sur les écrits produits pendant le stage (séances de commentaires, rapports).

Tableau 1 – Tableau comparatif des deux tendances dans la manière d'intégrer des outils de communication en ligne dans la formation des enseignants.

Le dispositif en place à Stendhal à l'intention des étudiants de deuxième année de master de français langue étrangère, se situe à l'intermédiaire de ces deux grandes tendances.

2. Dispositif et outil

En effet, en 2005 / 2006, période pendant laquelle ont eu lieu les échanges qui sont analysés ici, le dispositif emprunte aux deux modèles. Bien que le contenu soit assez libre, dans la mesure où la seule contrainte est que les thèmes soient en relation avec l'expérience des étudiants sur le terrain, la régularité de leur participation (un message par semaine) est prise en compte à hauteur de 10 % dans la note finale. En revanche, contrairement à l'année précédente où ce qui était visé, en référence aux travaux en sciences de l'éducation sur la formation des enseignants, était d'encourager la pratique réflexive et le questionnement des savoirs théoriques de référence, l'objectif est désormais de permettre aux étudiants non seulement de rester en contact, mais aussi de prendre position par rapport aux tâches qui sont

les leurs, aux missions qu'ils ont acceptées, et d'exprimer leurs conceptions du métier d'enseignant. Je me situe en cela dans la même perspective que Rinaudo.

> *Un forum dans un stage long, en formation professionnelle, peut prendre l'apparence d'un objet de substitution. Il permet de reconstituer le groupe absent et, dans le même temps, de s'en défaire [...] Ce forum peut ainsi présenter les caractères d'un espace transitionnel, au sens de Winnicott*[1] *et offrir aux étudiants qui veulent jouer le jeu, un étayage possible dans l'élaboration de leur identité professionnelle naissante* (Rinaudo, 2006 : 174-175).

Pour ce faire, j'ai fait le choix non pas d'utiliser un forum de discussion, comme c'est le cas habituellement, mais un blog. Comme j'ai déjà eu l'occasion de le montrer (Soubrié, 2006b), le blog, en raison de ses caractéristiques techno-sémiopragmatiques mêmes (Peraya, 1998), se prête particulièrement bien à ce type d'utilisation. Contrairement au forum de discussion en effet, le blog ne relève pas du genre conversationnel, mais de la publication éditoriale. Certes, l'espace commentaire accroché à chaque message fonctionne sur le même principe qu'un forum. Mais seuls les écrits de l'auteur s'affichent sur la page principale. Pour lire les commentaires, il est nécessaire de les ouvrir dans une fenêtre secondaire. Cette disposition, qui n'est pas sans rappeler celle en vigueur dans l'édition critique, où la glose est disposée soit à la périphérie du texte, soit à la fin de l'ouvrage, dissocie très nettement l'auteur du blog des lecteurs ou commentateurs. C'est ce qui fait dire à Chesher (2005) que jamais un outil de communication n'avait jusqu'ici accordé autant d'importance à la "fonction auteur", renvoyant ainsi aux travaux de Foucault (1994) sur la question et contredisant du même coup les prédictions d'un Landow (1997) qui voyait dans Internet, et dans l'hyperfiction en particulier, l'effacement de la notion d'auteur au profit de celle de "lectacteur" (*wreader*).

C'est bien en effet à la réhabilitation de l'auteur que l'on assiste à travers cet outil, comme en atteste la multiplication des éditions imprimées de blog[2]. Quel que soit le type de blog — blog de veille, bloc-notes, journal personnel (cf. Herring *et al*., 2004), quels que soient les thèmes abordés ou la plus ou moins grande distance que prend le sujet vis-à-vis de son discours, les blogs ont pour dénominateur commun l'engagement d'une individualité.

Il ne faut pas oublier que les premiers blogs sont le fait d'internautes qui souhaitaient faire entendre une autre voix que celle des médias officiels ou, plus modestement, attirer l'attention sur tel ou tel événement qu'ils jugeaient digne d'intérêt. On se souvient du succès rencontré par *Bagdad blog*, dans lequel un certain "Salam Pax" rendait compte depuis Bagdad, pendant la guerre, des détails de sa vie et de celle de ses proches, avec une ironie mordante (Pax, 2004).

Ce qui compte, c'est d'exprimer l'originalité de son point de vue, ses ressentis, c'est de laisser libre cours à ses réflexions et ses émotions. Comme l'ont noté bon nombre de blogueurs, ce

travail de veille quasi quotidien, qui n'est pas sans évoquer la fonction de *trail blaizer* (ouvreur de piste) que Bush (1945) – l'un des pionniers de l'hypertexte – appelait de ses vœux, leur a permis de développer une conscience aigüe de leur point de vue. Le blog jouant en quelque sorte le rôle d'un "gueuloir", à l'instar de la pièce dans laquelle Flaubert testait la poéticité de ses textes en les déclamant. C'est ce qui ressort de ce passage tiré de Blood (2000).

> *Peu de temps après avoir démarré Rebecca's Pocket je notais deux effets secondaires auxquels je ne m'étais pas attendue. D'abord, je découvrais mes propres centres d'intérêt. Je pensais connaître mes centres d'intérêt, mais après ces quelques mois à avoir hyperlié des histoires, je réalisais que j'étais plus intéressée par la science, l'archéologie et les histoires d'injustice que je n'aurais pu l'imaginer. Mais chose plus importante par ailleurs,* ***je commençais à avoir une plus haute opinion de mon propre point de vue****. En composant mon texte hyperlié chaque jour je réfléchissais soigneusement à mes propres opinions et idées et* ***commençais à ressentir que ma façon de voir était unique et importante*** (Blood, 2000 ; notre traduction).

À la différence près que dans le cas du blog, ce sont les lecteurs qui font office de caisse de "raisonnance". C'est à travers leurs réactions, leurs commentaires, que l'auteur du blog est amené à se positionner, à affiner ses jugements et, ce faisant, à révéler des parts de lui-même.

> *(...) blogging can be an excellent method for developing and sustaining a confident and clear voice of one's own and the ability to formulate and stand by opinion (...). Writing in a weblog one is forced to confront one's own writing and opinions and to see them reflected in the words of others* (Mortensen & Walker, 2002).

Car l'une des spécificités du blog est qu'il rassemble deux outils sur un même support : un outil d'autopublication et un outil de communication. S'il est vrai que les blogs s'inscrivent dans une dynamique "expressiviste", la dimension sociale joue un rôle tout aussi important. En dehors de l'espace réservé aux commentaires, il y a aussi ce que l'on appelle les *blogroll*, ces listes de "blogs amis" qui figurent dans les marges de la page principale et qui permettent, selon Mario Asselin, un des pionniers de l'utilisation éducative des blogs et auteur du blog *Mario tout de go*, de connaître le voisinage intellectuel et les réseaux avec lesquels l'auteur a des affinités. Il existe aussi des hyperliens entre les billets de blogs différents, concourant ainsi à créer de véritables débats par blogs interposés, et qui relèvent de ce que Jeanneret (2000) appelle une rhétorique de la métatextualité.

> *Si, en effet, le blog est incontestablement un outil de publication offrant aux personnes des formats originaux de mise en récit de leur identité personnelle, il*

est aussi et surtout – c'est en tout cas l'hypothèse que nous souhaitons étayer dans cet article – un outil de communication permettant des modalités variées et originales de mises en contact (Cardon & Delaunay-Teterel, 2006 : 17).

C'est précisément ce caractère hybride de l'outil qui me semble particulièrement intéressant dans l'optique de soutenir la construction de l'identité professionnelle des étudiants stagiaires, qui doivent à la fois s'affirmer professionnellement, prendre de la distance avec le groupe, et en même temps continuer, pendant leur stage, à entretenir des liens avec leurs pairs pour éviter de ressentir un isolement tant socioaffectif que sociocognitif.

Rappelons tout d'abord que la participation des étudiants au blog compte pour 10 % de la note finale. Il est utile également de préciser qu'en raison des clauses de confidentialité figurant dans certaines conventions de stage, le blog est privé et n'est pas recensé dans les moteurs de recherche. Ce qui revient à dire que seuls les étudiants de la promotion et les enseignants y ont accès. Ces derniers jouent un rôle essentiellement réactif et interviennent majoritairement dans les commentaires, parfois pour conseiller ou faire des suggestions, d'autres fois pour encourager et soutenir. À ce moment de la formation en effet, l'enseignant, tout en gardant un statut de personne ressource, doit être moins considéré comme un formateur que comme un pair. Dans cette perspective, le blog, avec sa façon très originale d'organiser l'espace graphique, est un adjuvant de taille puisque la parole des étudiants occupe le premier plan.

3. Cadre théorique : ethos et textualisation de l'agir

On le sait depuis la rhétorique classique, toute prise de parole implique la construction d'une image de soi, autrement dit, d'un *ethos*. Cette notion, qui prend place dans la trilogie aristotélicienne aux côtés du *logos* et du *pathos*, connaît un certain succès depuis peu en pragmatique. Comme le note Kerbrat-Orecchioni (1999), à l'occasion de sa reformulation du schéma de la communication de Jakobson (1963), les images que se font les interlocuteurs d'eux-mêmes et de leur partenaire discursif jouent un rôle important dans toute interaction. Il reste toutefois difficile de faire l'inventaire des différentes stratégies (si tant est que l'on puisse utiliser ce terme) de figuration de soi, dans la mesure où l'*ethos* est essentiellement implicite, ou "montré" pour reprendre un terme à Maingueneau (1999). Il ne s'agit pas en effet de dire explicitement quelles sont ses qualités mais de les suggérer, consciemment ou non, au travers de son comportement : style, compétences langagières et culturelles, non-verbal, etc.

Bien que l'on puisse parler d'un *ethos* "prédiscursif" ou préalable (Amossy, 1999), qui correspond à l'image que l'on se fait d'un locuteur avant qu'il ne prenne la parole, l'*ethos* "*est lié à l'énonciation, non à un savoir extradiscursif sur l'énonciateur*" (Maingueneau, 1999 : 76), autrement dit, il se construit dans le discours. Cette vision est déjà présente dans le texte d'Aristote. Mais, tandis que pour l'auteur de la *Rhétorique*, l'*ethos* est une des "preuves" au service de l'argumentation, dans le cadre de l'analyse du discours, il renvoie au "*processus*

plus général de l'adhésion des sujets à une certaine position discursive" (*ibid.*). Ce recadrage n'est pas sans importance dans la mesure où en quittant le domaine exclusif de la persuasion, l'*ethos*, qui pouvait apparaître jusqu'ici comme une suite de procédés, devient partie intégrante de tout genre de discours. Dès lors, la "scène d'énonciation" joue un rôle déterminant dans la construction de l'*ethos*.

> *L'énonciateur n'est pas un point d'origine stable qui "s'exprimerait" de telle ou telle manière, mais il est pris dans un cadre foncièrement interactif, une institution discursive inscrite dans une certaine configuration culturelle et qui implique des rôles, des lieux et des moments d'énonciation légitimes, un support matériel et un mode de circulation pour l'énoncé* (Maingueneau, 1999 : 82).

Autrement dit, l'*ethos* est indissociablement lié à une situation d'énonciation et il serait certainement abusif de réduire l'identité d'une personne à l'image qu'elle donne d'elle-même dans une situation donnée :

> *[...] ce qui se trouve investi dans une interaction donnée, ce n'est évidemment pas l'identité globale de X, mais certaines composantes seulement de cette identité, qui sont seules pertinentes dans le contexte interlocutif [...] ainsi disposons-nous tous d'une panoplie de "casquettes" qui ne sont pas toutes mobilisées au même degré dans toutes les circonstances de notre vie sociale* (Kerbrat-Orecchioni, 2005 : 157).

Quoi qu'il en soit, c'est l'*ethos* qui confère à un discours son semblant d'homogénéité, qui donne l'impression qu'au-delà de la multiplicité des voix (cf. approches polyphoniques et dialogiques), une instance s'y présente comme son responsable. Dans une thèse récente, Rink (2006) montre bien que la lecture d'un texte est soumise à la perception et à la construction d'un énonciateur principal, ou d'une figure d'auteur, c'est-à-dire d'un *ethos*. Cette conception est d'une portée épistémologique importante dans la mesure où elle permet de se garder de la tentation de postuler une transparence parfaite entre le "je" du texte et le sujet parlant, et de tirer des interprétations psychologisantes de données linguistiques.

> *La figure de l'auteur représente donc [...] une illusion nécessaire [...]. Elle implique qu'existe, en dépit de la prolifération des voix, ce que K. Flottum propose de nommer une "cohérence polyphonique", c'est-à-dire une cohérence entre les différents points de vue et leurs énonciateurs, cohérence dont on peut faire l'hypothèse avec cet auteur qu'elle est attendue par le récepteur* (Rink, 2006 : 91).

L'objet de cette étude consiste donc, à partir de l'analyse des articles que les étudiants ont publiés sur un blog collectif durant leur stage, à saisir les images, les facettes qu'ils donnent à voir de leur identité professionnelle naissante. Dans cette perspective, il m'a semblé que les

travaux de Bronckart (2004) et de son équipe, qui portent sur la façon dont les "actants" mettent en discours ce que Filliettaz (2007) appelle les "*unités de l'action*", c'est-à-dire les temps forts de l'expérience, offraient à la fois un cadre théorique et méthodologique particulièrement adapté.

Pour Bronckart, il n'y a pas d'action à proprement parler sans réflexion sur l'action. C'est la conscientisation de l'action, que celle-ci soit discursive ou pratique (tout ce qui relève des routines d'action), qui lui donne corps : "*[...] les actions sont conçues comme des formes qui se construisent sous l'effet de la réflexivité dont témoignent les protagonistes de l'activité*" (Bronckart, 2004 : 351). C'est pourquoi d'ailleurs les dispositifs de formation adhèrent de plus en plus à l'idée selon laquelle le retour réflexif sur la pratique est facteur d'apprentissage et de développement professionnel.

Dans la mesure où les verbalisations "*ne constituent pas des médiations transparentes*" (Filliettaz, 2007 : 159), les actants, selon les situations auxquelles ils sont confrontés, mais aussi selon leur tempérament, ne tirent pas les mêmes interprétations de leur expérience. C'est ainsi que Bronckart, Bulea et Fristalon (2004) distinguent, à la suite d'entretiens réalisés auprès d'infirmières, avant ou après qu'elles effectuent des soins, quatre registres d'action – l'action située, l'action événement passé, l'action "expérience" et l'action canonique – au cours desquels l'implication de l'actant disparaît progressivement (effacement du "je", disparition de la modalité déontique), au profit d'un discours proche du discours théorique, centré sur "*l'organisation logique et chronologique des soins*" (*op. cit.* : 367). À l'image d'un actant quelque peu dépassé par le déroulement de l'agir succède celle d'un actant plus en retrait, se contentant d'appliquer une procédure.

Bien qu'il ne soit jamais question d'*ethos*, dans la mesure où son étude vise essentiellement à mesurer les effets praxéologiques de la mise en discours, la notion de "figure" apparaît en plusieurs endroits, et l'on pourrait sans peine faire correspondre chacun des registres mis en évidence à un *ethos*.

C'est en tout cas l'ambition de ce travail : établir un parallèle entre, d'une part, les rapports plus ou moins distants, plus ou moins investis émotionnellement que les étudiants entretiennent avec leurs expériences sur le terrain, tant sur le plan pragmatique que cognitif et, d'autre part, des images de soi.

4. Méthodologie

La notion d'*ethos*, particulièrement féconde dans les études littéraires, n'a pas encore donné lieu à l'élaboration d'outils d'analyse précis. Autrement dit, il n'existe pas de répertoire de marqueurs linguistiques. C'est pourquoi j'ai choisi de me confronter directement aux textes, de passer de longs moments à lire le corpus, à m'en imprégner, jusqu'à percevoir entre les messages des différences de tons, d'engagements, de positionnements. C'est ici que la perspective praxéologique développée par Bronckart *et al.* (2004) s'est révélée particulièrement adaptée. À la suite de Friedrich et Plazaola Giger (2004), j'ai découpé les flux de l'agir principalement à partir du repérage des organisateurs textuels et des verbes d'action. Ce qui m'a permis de faire, comme elles, d'une part, la différence entre un plan topical, qui porte sur l'agir référent, et un plan commentatif et, d'autre part, entre deux façons d'envisager le rapport au temps (cf. "*ethos* étudiant" vs "*ethos* enseignant-stagiaire"). Je me suis également intéressé à l'utilisation des verbes déclaratifs, notamment selon qu'ils servent à exprimer une intention ou à introduire l'expression d'émotions.

D'une manière générale, compte tenu de la nature foncièrement expressive des messages publiés sur les blogs, et de l'importance qu'occupent les émotions dans la construction de l'identité (Cafi, 2000), j'ai accordé une attention particulière à la manifestation linguistique des émotions. Tandis que cette question est restée jusqu'à une période assez récente peu exploitée, hormis comme le rappelle Kerbrat-Orecchioni (1997) à travers les travaux de Bally et de Jakobson, plusieurs recherches portent désormais sur cette dimension. En témoigne un colloque récent qui s'est tenu à l'université Stendhal de Grenoble en avril dernier sur le sujet [3]. Reprenant une distinction faite par Kerbrat-Orecchioni (*op. cit.*) et ne m'intéressant qu'aux émotions désignées et non aux comportements qui peuvent être analysés comme la manifestation d'une émotion, j'ai établi les différences suivantes.

- **L'émotion dénotée** (substantif, adjectif, verbe). Elle fait l'objet d'études assez systématiques en linguistique :
  - "*c'est effrayant !*" ;
  - j'éprouve quelque chose, "*je me fais plaisir*".

- **L'émotion connotée**, "*qui s'exprime par quelque autre moyen*" (Kerbrat-Orecchioni, 2000 : 61) :
  - "*c'est génial !*".

- **L'émotion figurée**. C'est un cas particulier de l'émotion connotée ne faisant pas l'objet d'un traitement spécifique dans Kerbrat-Orecchioni (2000) mais dont il m'a semblé intéressant de faire un cas à part, compte tenu de sa fréquence dans le corpus analysé. Il s'agit d'émotions exprimées à l'aide de tropes ou figures de style :
  - "*j'ai parfois l'impression d'être comme Sisyphe et son rocher : je termine qqch et hop! une nouvelle tâche...*" (analogie : expression d'une certaine fatigue)

- "*le sourire que je suis sensée garder m'a très souvent quitté pendant les cours*" (litote : désabusement)

Enfin, je me suis inspiré de la typologie des blogs élaborée par Cardon et Delaunet-Teterel (2006). D'inspiration sociologique, elle présente l'intérêt de se baser sur "*la manière dont le contenu réfère à son énonciateur*" (*op. cit.* : 25), c'est-à-dire selon la plus ou moins grande distance que prend le blogueur vis-à-vis de ses émotions les plus intimes. Or, dans le contexte de la formation professionnelle, la distance est précisément un des critères de caractérisation de l'*ethos*, puisqu'il s'agit pour l'enseignant-stagiaire de prendre position par rapport au métier d'enseignant et aux tâches qui lui sont confiées.

Cardon *et al*. (2006) distinguent les quatre types de blogs suivants.

1. Les blogs dans lesquels l'énonciateur s'exprime sur "*ses états internes et sa vie privée*" : "*[...] il est impossible de dissocier les contenus énoncés de la personne de l'énonciateur, ils lui sont si intimement attachés que la manière dont est exprimée la personnalité du blogueur a souvent plus d'importance que ce qu'il énonce*" (*op. cit.* : 30).
2. Les blogs familiers qui s'adressent à un réseau de proches. "*La lecture potentielle des proches installe une retenue sur les propos publiés*" (*op. cit.* : 39).
3. Dans un troisième type de blog, le blogueur "*fait montre de capacités et de compétences spécifiques*" (*op. cit.* : 48) et affiche assez ostensiblement son identité, ou tout du moins une part affirmée de son identité. "*[...] l'identité de l'énonciateur se fixe ici sur une catégorie précise et stable par laquelle il se laisse facilement identifier, sans avoir à prendre appui sur d'autres aspects de sa personne*" (*op. cit.* : 50). Autrement dit, se détache ici l'image d'un spécialiste, d'un expert. Même si l'engagement affectif reste fort, il ne s'agit plus de communiquer des états internes, mais d'exprimer ses sentiments à propos d'événements extérieurs.
4. Les blogs citoyens qui rompent avec le mode électif et affinitaire et appellent au débat public. On peut estimer qu'il s'agit du degré ultime de distanciation dans la mesure où justement le discours n'est plus centré sur soi, même si les marques d'engagement des blogueurs restent fortes, mais cherchent à interpeller les lecteurs sur des thèmes politiques ou de société.

L'utilisation croisée d'outils d'analyse empruntés à la perspective praxéologique de Bronckart *et al.* (2004), aux études sur la manifestation linguistique des émotions et à la typologie des blogs, m'a ainsi amené à distinguer quatre *ethos* dans le corpus. Les extraits présentés dans la suite de cet article ont été choisis en raison de leur prototypie. Si bien qu'ils ont plus une valeur illustrative que représentative. Seule une étude systématique des marques de l'*ethos* pourra confirmer, infirmer ou préciser cette première ébauche.

5. Analyse

5.1. Préalable

Le blog a été mis en service début janvier 2005 et 354 articles ont été publiés jusqu'à sa fermeture au mois de juin de la même année. En prenant en compte les seuls messages échangés pendant la période de stage proprement dite, on arrive à 292 articles, 246 si l'on déduit de cette somme les articles publiés par les deux responsables de la formation. Cela signifie au passage que les articles des étudiants représentent 83,67 % de l'ensemble des articles, ce qui est assez significatif en termes de répartition de temps de parole. Si l'on divise ce chiffre par le nombre de participants, on arrive à une moyenne de 9,5 messages par étudiant. Étant donné qu'ils devaient en publier 16 (un par semaine pendant les 16 semaines de stage), on peut dire que le contrat didactique a été respecté à 60 %. J'ai choisi de ne retenir pour cette étude que les productions des neuf étudiants qui ont publié entre 14 et 16 articles.

5.2. Un agir situé dans le temps

On relève ainsi une première distinction entre les messages plutôt descriptifs qui organisent l'expérience autour des temps forts de la semaine, entretenant ainsi une certaine contiguïté spatio-temporelle avec la situation, et ceux qui, dans une perspective plus épistémique, questionnent tantôt les pratiques pédagogiques (niveau micro), tantôt la politique linguistique et éducative de l'établissement d'accueil ou du pays (niveaux méso et macro).

5.2.1. Un ethos d'étudiant

D'un point de vue linguistique, ce qui caractérise les premiers, c'est la présence de déictiques temporels et de verbes d'action. L'agir est soit envisagé comme un tout ("*j'ai fait cours*"), soit segmenté comme dans l'extrait (1) ci-dessous.

PLAN TOPICAL	PLAN COMMENTATIF
(1) *J'ai* beaucoup *aidé* l'enseignante **la semaine dernière et en début de cette semaine.**	
(2) Mais **mercredi**, *j'ai commencé* à donner des cours.	
	J'étais assez STRESSÉE au dé[...] mais dès le 2ème cour ALLAIT BEAUCOUP MIEUX.
La prof est présente et elle m'aide en cas de "panne anglaise", c'est-à-dire quand je sais pas comment dire qqc en anglais	
Pour l'instant, *j'ai fait* cours aux PETITS	
	car je pense que c'est m pour débuter, C'EST UN PEU M EFFRAYANT ! Je ne veux pas f cours aux 13-14 car CE SONT MONSTRES ! SI, SI, JE VOUS JU Je réalise quand même DIFFICULTÉ d'être face à "petits gens" dont on maîtrise pas complètement langue ! On peut pas dire ce qu'on voudrait mais bon, viendra !!!
Au début, je n'osais pas *parler* ou *gronder* les enfants lorsqu'ils étaient un gros groupe	
mais maintenant *JE PRENDS* MON COURAGE À DEUX MAINS	
	car je peux pas leur lai faire tout ce qu'ils veulent
	Je remarque qu'en groupe, se sentent plus fort. Dès *q sépare* les grosses têtes, ç déjà mieux !
	En tout cas, pour ceux qui des conseils, n'hésitez p au contraire je vous invit m'en donner pleins sur manière de gérer des cla d'enfants !

Extrait 1 – Un *ethos* d'étudiant (A.).

Ce qui est décrit ici, c'est l'entrée progressive dans le métier d'enseignant : d'abord ce que l'on pourrait appeler une observation active, puis la prise en charge proprement dite d'un cours. On retrouve ce qu'a observé Filliettaz (2007) dans son analyse de séances de commentaires faites par des enseignants stagiaires à l'issue de leur première expérience d'enseignement : la verbalisation est en premier lieu un moyen de "*mettre en forme les unités de l'action*" (Filliettaz, 2007 : 160). On observe également ce qu'il appelle des typifications de l'expérience, c'est-à-dire des propositions à caractère généralisant qui ont valeur de maximes professionnelles. Même si, dans cet extrait, il s'agit plus d'un stéréotype que d'une construction originale : "*Je remarque qu'en groupe, ils se sentent plus fort. Dès qu'on sépare les grosses têtes, ça va déjà mieux !*".

Ce qui ressort également, notamment au plan commentatif, c'est combien le sujet est partie prenante de la situation. Comme le notent Cardon *et al.* (2006) à propos des blogs intimistes (cf. *infra*), il est difficile de dissocier les contenus énoncés de l'énonciateur. La langue est tantôt familière - abréviation ("*prof*"), élision du "ne" de la négation, lexique ("*monstre*") -, tantôt proche de l'oral ("*mais bon*", "*si, si, je vous jure*"). Et surtout, l'émotion est omniprésente, qu'elle soit dénotée, exprimée à l'aide de substantifs, adjectifs, verbes, ou encore d'expressions ("*stressée*", "*effrayant*", "*aller mieux*", "*prendre son courage à deux mains*"), ou connotée (points d'exclamation, procédé d'intensification : "*si*" répété deux fois, suivi de "*je vous jure*", "*difficulté*" introduit par le verbe déclaratif "*je réalise*", l'hypocoristique "*petits*").

Tout ceci révèle, de la part de A., une certaine indétermination ("*je n'osais pas*", "*je sais pas*", "*je peux pas*", "*je réalise*") face aux réalités de la classe. Elle n'est pas encore en charge de l'enseignement et entretient avec l'enseignante titulaire un rapport de dépendance : "*la prof est présente et elle m'aide en cas de panne anglaise*". D'une manière générale, elle est en attente de conseils ("*pour ceux qui ont des conseils, n'hésitez pas !*") et de soutien. Les étudiants, dans leurs commentaires, ne s'y sont d'ailleurs pas trompés.

> [...] Au début, c'est sûr que c'est impressionnant de donner cours à des plus grands, mais moi, je trouve qu'ils sont finalement tout aussi attachants! Faut apprendre à les connaître et après **ça va tout de suite mieux!** Tiens-moi au courant! À bientôt. I.
> Je voulais te dire de **ne pas t'en faire** tu trouveras un moyen de gérer ton groupe, **essaie différente méthode, sois patiente** ou attache les a leur chaise... M.
> **Voici qq conseils** qu'un spécialiste des minots m'a donné pour mon premier cours en français précoce [...] S.

5.2.2. Un ethos d'enseignant-stagiaire

Mais, comme l'ont déjà noté Friedrich *et al.* (2004), la segmentation des unités de l'action donne à voir parfois plus qu'un simple découpage. L'agir en effet peut se présenter sous un "*angle processuel*" (*op. cit.* : 249), c'est-à-dire participer d'une intention de l'agent. L'expérience dès lors n'est plus seulement décrite, mais interprétée. Elle s'inscrit dans le cadre d'une planification globale de la part de l'agent. Filliettaz (2007 : 162) ne dit pas autre chose lorsqu'il parle d'"*explicitation des plans*". À la seule différence près que, dans le cas du dispositif mis en place à Stendhal, les réflexions des étudiants ont lieu pendant leur stage et non après.

PLAN TOPICAL	**PLAN COMMENTATIF**
(1) [...] **ma mission** comprend la réalisation de tâches en ligne pour une plateforme qui ne devrait pas tarder à être installée.	
(2) **Jusqu'à maintenant**, *j'ai fait* la transcription d'interviews vidéo filmées ici-même	
(3) et **cette semaine** <u>je voudrais faire</u> des exemples d'activité à partir de ces documents pour les *proposer* aux étudiants qui souhaitent travailler la compréhension orale (CO).	
(5) Le problème **pour l'instant** c'est qu'on n'a pas le matériel (la plateforme) et que le dispositif d'enseignement à distance n'est pas encore opérationnel,	
	donc c'est difficile de dir qui marche ou pas ! TOUT RES FAIRE...
(6) En **attendant**, quand il n'y a pas d'étudiants en autoformation ou de classes au CRL que <u>je peux</u> *aider* ou *conseiller*, *je continue d'explorer* le matériel qui peut être utilisé en autoformation [...].	
	C'est riche en d'exploitation ! Y'A PLUS créer ...mais J'AI P

L'IMPRESSION D'ÊTRE COMME SISYPH
SON ROCHER : JE TERMINE QQCH
HOP! UNE NOUVELLE TÂCHE... C
pour tout le monde pareil
pense...? À la prochaine
les nouvelles news du
C'est à vous, je r
l'antenne...

Extrait 2 – Un *ethos* d'enseignant-stagiaire (C.).

Ce que l'on perçoit ici, c'est la volonté de réajuster l'action en fonction des contingences matérielles ("*En attendant [que les conditions soient réunies], je peux aider...*"). Les verbes déclaratifs (vouloir, proposer, pouvoir aider, conseiller), marquent cette fois-ci l'engagement du sujet. Le mot "mission" est de ce point de vue également significatif. L'action n'est pas subie, mais au contraire totalement assumée et chaque événement trouve sa place dans un cadre intégrateur : la réalisation de tâches en ligne. La dimension processuelle est perceptible en deux endroits.

- Les connecteurs temporels qui marquent non plus seulement une succession de temps forts mais servent essentiellement à introduire les différentes phases d'un projet d'ingénierie.

- La distribution des temps verbaux. L'agir se déploie sur un empan temporel qui couvre passé ("*j'ai fait*"), présent ("*je continue d'explorer*") et futur hypothétique : "*je voudrais faire*" (conditionnel).

Il est intéressant d'observer enfin la présence d'un grand nombre de termes spécialisés qui appartiennent d'une manière générale au champ de la didactique ("*activité*", "*compréhension orale (CO)*", "*autoformation*", "*CRL*") et, plus spécifiquement, des Tice : "*tâches en ligne*", "*plateforme*", "*dispositif d'enseignement à distance*". Il ne semble pas toutefois que cette caractéristique relève exclusivement de ce registre. Tout au plus peut-on supposer que la maîtrise d'un lexique spécialisé témoigne d'un certain degré de professionnalité.

L'émotion, bien que présente à travers les points de suspension et d'exclamation et l'analogie avec Sisyphe (on peut parler ici d'émotion figurée), est très en retrait par rapport à l'extrait précédent. De même, le mode d'adresse aux lecteurs relève plus de la volonté d'entretenir des liens préexistants, de rester en contact avec les étudiants de la promotion, que d'un appel à la discussion : "*C'est à vous, je rends l'antenne*".

5.3. Une visée épistémique

5.3.1. Un ethos d'enseignant normatif

Les séquences à visée épistémique investissent davantage le plan commentatif. L'action, qui dans les autres registres occupe le premier plan, cède la place à des séquences dans lesquelles la situation d'enseignement / apprentissage fait l'objet de questionnements. L'agir n'est plus seulement décrit, ni interprété, mais problématisé.

PLAN TOPICAL	**PLAN COMMENTATIF**
(1) Je profite de ce blog hebdomadaire pour vous faire part des **difficultés** que je rencontre lors de ce début de stage : *gérer* les arrivées des élèves.	
(2) **En effet**, *j'ai commencé* mon stage avec deux élèves, le lendemain ils étaient quatre... et finalement j'en ai dix. Certains sont là de septembre à juin, d'autres de janvier à Pâques et d'autres encore pour six semaines...	
	tout ceci me donne à réso un petit casse-tête *planifier* et *organiser* cours!
(3) **De plus**, ils n'assistent pas tous à toutes les heures de cours (certains vont en math à la 2e heure, d'autres en espagnol à la 4e heure et ceci dépend des heures!!!).	
	Bon mon tuteur sur p m'avait bien prévenu qu'à (mon lieu de stage) le mot est : adaptabilité
	Rencontrez-vous, vous aussi vos lieux de stage de m situations ? Comment avez- réagi? J'attends réactions !

Extrait 3 – Un *ethos* d'enseignant normatif (I.).

On voit dans cet extrait combien le problème décrit est étroitement lié à la situation vécue par l'étudiant. Il ne s'agit pas d'un questionnement général d'ordre théorique ou épistémologique,

mais bien d'une réflexion ancrée dans l'action. Sur le plan linguistique, les connecteurs argumentatifs (en effet, de plus) ont remplacé les connecteurs temporels. L'organisation du discours s'inscrit dans une démarche de résolution de problème.

On retrouve là assez précisément ce que j'ai déjà eu l'occasion d'observer dans un précédent travail. Dans les textes épistémiques, ce qui est remis en cause, c'est "*le postulat d'une communication pédagogique idéale*" (Soubrié, 2006a : 117). Alors que dans l'extrait (2), les schémas fournis par l'ingénierie de formation et la didactique des langues suffisent à interpréter le réel, ces derniers sont, dans le cas précis, remis en cause (concrètement, "*comment gérer les arrivées des élèves ?*"). Cette prise de distance avec les savoirs théoriques de référence en reste parfois au constat, mais débouche le plus souvent sur une demande d'aide ou de conseil (comme ici), ou sur des propositions, soit d'ordre pragmatique, à travers l'énoncé de mesures concrètes de remédiation, soit d'ordre cognitif, à travers l'élaboration de principes théoriques ou de maximes du type "*en groupe, ils se sentent plus fort. Dès qu'on sépare les grosses têtes, ça va déjà mieux !*" ou ici "*à Chantemerle, le mot-clé est : adaptabilité*".

Ce type de registre, relativement prototypique dans sa forme (identification d'une situation-problème, énoncé du problème, solution envisagée ou demande de conseil[4]) et son contenu, relève d'un *ethos* que l'on pourrait qualifier d'*enseignant normatif*, dans la mesure où il correspond peu ou prou à une vision relativement traditionnelle du métier d'enseignant : l'implication cognitive prime sur l'implication émotionnelle et le discours ouvre sur une demande de partage d'expériences, révélant une certaine aptitude au dialogue, à ce que d'aucuns appellent la "délibération collégiale". Ce sentiment est confirmé à la lecture des commentaires, à l'occasion d'un malentendu entre l'auteur du message et un lecteur.

Petit casse-tête

Salut à tous ! [...] J'attends vos réactions

I. le 16.01.06

> ***Adaptabilité... hum...***
>
> oui en effet, c'est un vrai casse-tete. C'est un petit peu abusé je trouve..! [...]
>
> S. le 17.01.06
>
> > ***Re : Adaptabilité... hum...***
> >
> > Salut S. !
> >
> > Merci pour tes conseils. En me relisant, je me suis rendu compte que le terme adaptabilité n'était pas correct, disons donc "adaptation" (hum c'était le prof de français qui parlait) [...]
> >
> > I. le 17.01.06
> >
> > > ***Re : Re : Adaptabilité... hum...***
> > >
> > > Coucou I.
> > >
> > > Non le hum... c'était plutôt pour l'institution qui te met dans une position plus que difficile à gérer...
> > >
> > > Bon courage
> > >
> > > S le 18.01.06

1.1. Extrait 4 - **Échanges entre S. et I.**

Figure 1 – Extrait 4. Échanges entre S. et I.

Réagissant aux propos de I., S. remet en cause le principe d'*adaptabilité* au nom duquel les enseignants doivent s'accommoder de l'arrivée progressive des élèves en classe, à l'aide de l'interjection "*hum*", qui exprime le doute, la réticence : "*Adaptabilité... hum...*". Pour I. cependant, la remise en cause porte, non pas sur ce que l'institution attend des enseignants (la réalité désignée), mais sur le choix du terme même (le mot pris comme autonyme). Le principe de ménagement des faces amène alors S. à revenir sur l'intention qui était la sienne : "*Non le hum... c'était plutôt pour l'institution qui te met dans une position plus que difficile à gérer...*". Ce malentendu illustre combien l'image que I. donne à voir d'elle-même est celle d'un *enseignant normatif*, exigeant en ce qui concerne la maîtrise du code, et ce malgré la

distance auto-ironique introduite, sous forme de clin d'œil, par la reprise de l'interjection "*hum*" : "*hum c'était le prof de français qui parlait*".

5.3.2. Un ethos d'enseignant citoyen

PLAN TOPICAL	**PLAN COMMENTATIF**
(1) [...] Des deux groupes, l'un *s'est transformé* en véritable boite de concentré de petits démons,	
	HEUREUSEMENT que le second pas encore achevé transformation! [...]
(2) Il a **donc** fallu remettre "les pendules à l'heure"	
	(3) **mais** je crois que problème ne vient pas seule des élèves, il faut réelle trouver des outils qui motivent [...]
	(4) **mais** surtout la polit du XXX est très particuli Je viens d'apprendre que les enseignants étaient n par les élèves (OUI, OUI, AVEZ BIEN LU : PAR LES ÉLÈV deux fois dans l'année et nous pouvions être renvoyé cas de mauvaise note!!!!!
	Je trouve ça quand HALLUCINANT et RÉVOLTANT, explique beaucoup de choses.
Bref je *continue* quand même à ME FAIRE PLAISIR	
	et l'ambiance est bonne, Mexicains sont toujours a accueillants, travaille souriants, serviables et bons fêtards...
	Hasta luego ! et bon courag vous tous éparpillés partout.

Extrait 5 – Un *ethos* d'enseignant citoyen (F.).

La différence entre les extraits (3) et (4) réside moins dans le registre que dans le niveau de réflexion. On est bien en présence d'un texte épistémique, puisqu'il attire l'attention sur un

problème, celui de l'indiscipline des apprenants. Mais cette fois-ci, le problème n'est plus seulement abordé d'un point de vue micro, à savoir la gestion de classe (l'auteur en effet ne s'étend pas sur le sujet ; tout au plus apprend-on que l'ordre a été prestement rétabli : "*il a donc fallu remettre les pendules à l'heure*"), mais aussi d'un point de vu méso, la pédagogie en général ("*il faut réellement trouver des outils qui les motivent*") et macro, la politique d'établissement ("*la politique du TEC est très particulière*"). Le débat s'ouvre ainsi vers des questions de politique éducative et de morale ("*Je trouve ça quand même* ***hallucinant*** *et* ***révoltant***"). En témoignent ce commentaire (AM.) qui, loin des préoccupations de terrain, s'interroge à la fois sur la portée réelle de ces pratiques d'évaluation et sur une certaine éthique professionnelle.

> Et souvent j'ai constaté que l'évaluation n'était pas toujours en relation avec l'effort ou l'investissement fournis ; elle dépendait beaucoup de la relation établie pendant la séance, si le courant était passé ou non. Et donc assez subjective et affective. Alors savoir-être - savoir faire- ou savoir plaire ? C'est vrai que l'évaluation peut stimuler le prof mais pas forcément à faire un travail de meilleure qualité ; ça peut inciter à essayer de plaire au public (à établir une bonne relation) du moins à ne pas déplaire, car si le prof est sympa on a tendance à lui pardonner ses "incompétences" et inversement. Bon courage aux évalués. AM.

Sur le plan linguistique, ce qui caractérise ce type de registre, c'est le retour des affects (points d'exclamation, adjectifs, adverbe d'intensité "*très*", verbe déclaratif "*je trouve*", la tournure "se *faire plaisir*") et un engagement cognitif ("*je crois*") et pragmatique ("*il faut*") marqué. On relève également une adresse directe au lecteur (fonction conative du langage) qui a pour fonction de l'amener à réagir : "*Oui, oui, vous avez bien lu : par les élèves !*".

	Registre 1	Registre 2	Registre 3	Registre 4
Implication (en référence aux travaux de Cardon, 2006)	Communication d' "états internes". Marques émotionnelles multiples. Il est difficile de "dissocier les contenus énoncés de la personne de l'énonciateur."	L'auteur assume sa "mission", il est responsable. On quitte l'intériorité du blogueur pour la description de son environnement et de ses activités.	L'étudiant prend ici quelque distance avec la situation d'enseignement / apprentissage. Le questionnement épistémique domine : questions, désignation explicite de problèmes rencontrés, etc.	Le point de vue est ici plus général. Il s'agit de donner son avis sur des questions de politiques éducatives. Élargissement des thèmes traités. L'engagement n'est plus seulement professionnel, mais également moral et politique.
Processus interprétatif, (en référence aux travaux de Bronckart *et al.*, 2004)	L'action est soit envisagée comme un tout ("j'ai fait cours"), soit segmentée en unités. L'expérience est appréhendée dans une certaine contiguïté spatio-temporelle et en termes d'émotions ressenties. Les typifications de l'expérience relèvent encore du stéréotype.	Organisation du déroulement de l'agir. Ce dernier n'est plus seulement décrit mais également interprété à l'aide de grilles de lecture fournis par l'ingénierie de formation ou la didactique des langues. Recours à un lexique spécialisé.	La réflexion trouve son origine dans l'action. Prise de distance avec les savoirs théoriques de référence. Articulation du vécu "*aux multiples déterminismes, matériels ou sociaux, qui s'exercent sur le cours de l'agir*" (Bronckart, 2004). L'agir est problématisé.	Approche systémique : questionnements des valeurs qui sous-tendent le système éducatif dans son ensemble. Tentative d'articulation du local et du global.
Gestion des émotions	L'émotion est omniprésente (fonction expressive). Elle peut-être dénotée, connotée ou exprimée à l'aide de toutes sortes de marques : points d'exclamation, émoticône, etc.	C'est la fonction référentielle qui prime. L'implication est moins émotionnelle que cognitive. L'émotion est essentiellement présente à travers les marques de ponctuation.	Même chose.	On trouve ici des émotions figurées, c'est-à-dire exprimées à l'aide de tropes : analogie, litote, ironie, etc.

Mode d'adresse au lecteur	Adresse aux pairs sur le mode de l'empathie, de la réciprocité : demande d'aide, de soutien[5].	Entretenir et renforcer des liens préexistants : "*C'est à vous, je rends l'antenne*".	Engager le dialogue avec des pairs (plan professionnel). Demande de conseils, échanges de bonnes pratiques.	Les thématiques abordées, véritables sujets de société, appellent le débat.
Qualification (en référence aux travaux de Greimas, 1993)	Recherche d'une confiance en soi. Besoin d'être rassuré sur ses propres capacités (qualification sur le mode du pouvoir)	Recherche de marques de reconnaissance (qualification sur le mode du savoir)	Recherche de marques de reconnaissance (qualification sur le mode du devoir).	Les préalables qui rendent l'action possible sont acquis.
Ethos	Étudiant	Enseignant-stagiaire	Enseignant "normatif"	Enseignant "citoyen"

Tableau 2 – Les *ethos* au regard des différents critères d'analyse.

6. Conclusion et perspectives

Bien qu'il ne s'agisse que d'une étude exploratoire, ce qui en ressort dans un premier temps, c'est combien la perspective praxéologique de Bronckart *et al.* (2004) couplée à l'analyse sociologique des blogs fournie par Cardon et Delaunay-Teterel (2006), fournit un cadre interprétatif applicable à l'étude de l'*ethos* dans un blog professionnel. Certes, d'autres outils mériteraient d'être utilisés, notamment ceux issus des travaux dans le domaine de la polyphonie et du dialogisme. La construction d'une image de soi ("*qui suis-je pour leur parler ainsi ?*") est en effet fortement dépendante de l'image que l'émetteur se fait de ses interlocuteurs ("*qui sont-ils pour que je leur parle ainsi* ?", "*Qui sont-ils pour qu'ils me parlent ainsi ?*"[6]) et de l'image qu'il croit que ses interlocuteurs se font de lui-même ("*qui suis-je pour qu'ils me parlent ainsi ?*"[7]) ! D'autant plus dans un dispositif tel que celui mis en place à Stendhal, où les statuts et fonctions des interlocuteurs (étudiants, enseignants, responsables de formation) pèsent d'un poids différent dans l'interaction. Qu'en serait-il par ailleurs si le blog était ouvert à un plus large public, notamment aux personnes chargées d'encadrer les stages sur place ?

Dans une perspective d'éducation et de formation, la sémiotique narrative, celle élaborée par Greimas (1995), permettrait peut-être de situer ce que l'on peut appeler les récits de vie des étudiants, dans des histoires individuelles (quelques pistes sont proposées dans le tableau 2). Cela permettrait, en outre, de tenir compte des rôles joués par les différents acteurs qui prennent place dans le dispositif : maître de stage, directeur de mémoire, directeur d'institution, etc. L'ensemble permettrait, à n'en pas douter, de construire une grille d'analyse

fort utile à la fois pour les formateurs, de façon à affiner la conduite de l'action pédagogique, et pour les apprenants, dans un objectif de pratique réflexive.

Car, contrairement à ce que pourraient laisser croire les résultats de cette étude, les *ethos* ne sont pas figés une fois pour toute. Ils évoluent au fil des messages et des échanges en ligne. En témoignent ces extraits tirés de quatre messages successifs d'un même étudiant (M.).

> J'ai commencé mon stage lundi à XXX et pour le moment **ce n'est vraiment pas la joie** et je me pose des milliards de questions : **qu'est-ce que je fais là ? Mon stage a-t-il un sens ?** Quel est mon rôle dans cette structure ? (02/02/06)
> J'ai trouvé une note sur mon bureau ce matin, **ma directrice veut m'envoyer** à C. (à 50 km de S.) pour une formation de professeur sur le projet de Ciné fête. **Je suis trop content** de ce projet. (07/02/006)
> **Après avoir fait mes preuves**, l'institut me fait **confiance** et m'envoie seul dans les lycées pour faire passer les épreuves du Delf aux niveaux A1, A2, B1, B2. (09/02/06)
> **Je ne veux plus douter de moi désormais**, car devinez quoi ? (vous donnez votre langue au chat), après entretien avec la directrice du S. (centre de langue) de l'université, ma candidature a été retenue et je vais donc donner des cours à l'université de S. (28/02/06)

On peut lire le parcours de M. comme celui d'un actant (au sens de Greimas cette fois) en quête d'une identité professionnelle. Dépourvu d'une véritable mission dans les premiers jours du stage ("*qu'est-ce que je fais là ?*", "*mon stage a-t-il un sens ?*"), dans un état d'âme que Greimas et Courtès (1993) qualifieraient de dysphorique ("*ce n'est vraiment pas la joie*"), il reprend progressivement confiance en lui, heureux ("*je suis trop content*") d'être mandaté ("*ma directrice veut m'envoyer*") puis reconnu ("*après avoir fait mes preuves*") par l'institution : "*je ne veux plus douter de moi désormais*"[8]. On passe là, manifestement, du registre 1, dans lequel le blogueur est en recherche de confiance, à un registre intermédiaire entre le 3 et le 4, lorsque l'identité d'enseignant est plus affirmée.

Si bien que les différents registres mis en évidence ne doivent pas être considérés comme des profils, ou encore moins comme des catégories, mais bien comme des figures, des "panoplies" que l'on endosse selon les situations professionnelles auxquelles on est confronté, celles-ci étant extrêmement variables d'un jour à l'autre.

Références

Les liens externes étaient valides à la date de publication.

Bibliographie

Amossy, R. (1999). "La notion d'*ethos* de la rhétorique à l'analyse de discours". In Amossy, R. (dir.). *Images de soi dans le discours*. Lausanne / Paris : Delachaux et Niestlé. pp. 9-30.

Blood, R. (2000). "Weblogs: A History and Perspective". In *Rebecca's Pocket*, 07 September 2000 -25 October 2006, http://www.rebeccablood.net/essays/weblog_history.html

Bronckart, J.-P., Bulea, E. & Fristalon, I. (2004). "Les conditions d'émergence de l'action dans le langage". *Cahiers de linguistique française - Actes du 9e colloque de pragmatique de Genève et colloque Charles Bally*, n° 26. pp. 345-369. http://clf.unige.ch/num.php?numero=26

Bush, V. (1945). "As we may think". *The Atlantic Monthly*, juillet 1945, vol. 176, n° 1. pp.101-108. http://www.theatlantic.com/doc/194507/bush

Cafi, C. (2000). "Aspects du calibrage des distances émotives entre rhétorique et psychologie". In Plantin, C., Doury, M. & Traverso, V. (dir.). *Actes du colloque "Les émotions dans les interactions"*, 17-19 septembre 1997, université Lyon 2. pp. 89-104.

Cardon, D. & Delaunay-Teterel, H. (2006). "La production de soi comme technique relationnelle". *Réseaux*, vol. 24, n° 138. pp. 15-71.

Chesher, C. (2005). "Blogs and the crisis of authorship". *Blog Talk Downunder*, Sydney, 20-21 mai 2005. http://incsub.org/blogtalk/?page_id=40

Ferone, G. (2006). "Listes de discussion et identité professionnelle des enseignants stagiaires". In Sidir, M., Bruillard, É. & Baron, G.-L. (dir.). *Actes du colloque JOCAIR*, 6-7 juillet 2006, université de Picardie Jules Verne. pp. 235-257. http://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00138183/

Filliettaz, L. (2007). "Les ressources discursives de la réflexivité". In Filliettaz, L. & Causa, M. (dir.). *Le français dans le monde - Recherches et applications - Formation initiale en français langue étrangère : actualité et perspective*, n° 41. pp. 158-168.

Friedrich, J. & Plazaola Giger, I. (2005). "Comment l'agent met-il son action en mots ? Analyse d'entretiens auprès d'enseignants". In Filliettaz, L. & Bronckart, J.-P. (dir.). *L'analyse des actions et des discours en situation de travail*. Leuven : Peeters. pp. 241-261.

Foucault, M. (1969). "Qu'est-ce qu'un auteur ?". *Dits et Écrits* - Tome I. Paris : Gallimard, 1994.

Greimas, A. J. & Courtès, J. (1993). *Dictionnaire raisonné de la théorie du langage - Tome 1 Sémiotique*. Paris : Hachette.

Greimas, A. J. (1995). *Sémantique structurale*. Paris : PUF.

Herring, S., Scheidt, L. A., Bonus, S. & Wright, E. (2004). "Bridging the gap: a genre analysis of weblogs". *Proceedings of the 37th Hawaii International Conference on System Sciences (HICSS'04).* Los Alamitos : IEEE Computer Society Press. http://www2.computer.org/portal/web/csdl/doi/10.1109/HICSS.2004.1265271

Jakobson, R. (1963). *Essais de linguistique générale* - Tome I. - *Les fondations du langage*. Paris : Les éditions de Minuit.

Jeanneret, Y. (2000). *Y a-t-il (vraiment) des technologies de l'information ?* Villeneuve-d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.

Karsenti, T. & Fortin, T. (2003). "Collaborer pour apprendre et faire apprendre. La place des outils technologiques". In Deaudelin, C. & Nault, T. (dir.). *Collaboration par les TIC : nouveau défi de la formation pratique ?* Sainte-Foy : Presses de l'université du Québec. pp. 83-101.

Kerbrat-Orecchioni, C. (1999). *L'énonciation*. Paris : Armand Colin.

Kerbrat-Orecchioni, C. (2000). "Quelle place pour les émotions dans la linguistique du XXème siècle ? Remarques et aperçus". In Plantin, C., Doury, M. & Traverso, V. (dir.). *Actes du colloque "Les émotions dans les interaction*s", 17-19 septembre 1997, université Lyon 2, pp. 33-74.

Kerbrat-Orecchioni, C. (2005). *Le discours en interaction*. Paris : Armand Colin.

Landow, G. (1997). *Hypertext 2.0 - The Convergence of Contemporary Critical Theory and Technology.* Baltimore, MD : Johns Hopkins University Press.

Maingueneau, D. (1999). "Ethos, scénographie, incorporation". In Amossy, R. (dir.). *Images de soi dans le discours*. Lausanne / Paris : Delachaux et Niestlé. pp. 75-100.

Mortensen, T. & Walker, J. (2002). "Blogging thoughts: Personal Publication as an Online Research Tool". In Morrison, A. (dir.). *Researching ICT's in Context. Intermedia Report 3/2002*. Oslo : University of Oslo. pp. 249-279. http://imweb.uio.no/konferanser/skikt-02/skikt-research-conferance.html

Nault, G. & Nault, T. (2003). "Communauté virtuelle : un soutien pour des enseignants novices en cheminement vers la collégialité". In Deaudelin, C. & Nault, T. (dir.). *Collaborer pour apprendre et faire apprendre. La place des outils technologiques*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec. pp. 191-210.

Pax, S. (2004). *Bagdad Blog.* Paris : Hachette.

Peraya, D. (1998). "Théories de la communication et technologies de l'information et de la communication. Un apport réciproque". *Revue européenne des sciences sociales - Actes du XIVème colloque "Mémoire et savoir à l'ère informatique"*. Université de Lausanne, 3-4 novembre 1997. pp. 171-188.

Rinaudo, J.-L. (2006). "Forums et stages en formation professionnelle". In Sidir, M., Bruillard, É. & Baron, G.-L. (dir.). *Actes du colloque JOCAIR*, 6-7 juillet 2006, université de Picardie Jules Verne. pp. 166-176. http://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00138071

Rink, F. (2006). *L'article de recherche en Sciences du langage et en Lettres. Figure de l'auteur et identité disciplinaire du genre*. Thèse en sciences du langage. Grenoble : Université Stendhal Grenoble 3.

Schön, D. A. (1994). *Le praticien réflexif : la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : les Éditions Logiques.

Soubrié, T. (2006a). "Utilisation d'un blog en formation initiale d'enseignants de FLE : pratiques réflexives et délibérations collégiales". In Mangenot, F. & Dejean, C. (dir.). *Les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation - Le français dans le monde - Recherches et applications*, n° 40. pp. 111-122.

Soubrié, T. (2006b). "Le blog : retour en force de la "fonction auteur". In Sidir, M., Bruillard, É. & Baron, G.-L. (dir.). *Actes du colloque JOCAIR*, 6-7 juillet 2006, université de Picardie Jules Verne. pp. 292-309. http://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00138462

Wenger, É. (1998). *Communities of practice – Learning, meaning and identity.* Cambridge : Cambridge University Press.

Sites Internet

Asselin, M. (nd). *Mario tout de go.* http://carnets.opossum.ca/mario/

Notes

[1] Pour Winnicott, l'espace transitionnel est un espace qui se situe **entre** la réalité extérieure et la réalité interne, **entre** le dedans et le dehors.

[2] Il existe même un prix, The lulu blooker prize, qui récompense les meilleurs d'entre eux.

[3]"Le lexique des émotions et sa combinatoire syntaxique et lexicale", université Stendhal, Grenoble, 26-27 avril 2007.

[4] Sur les 13 messages publiés par cet étudiant, 9 si l'on ne retient que ceux qui respectent la consigne de départ, 5 sont construits sur ce même modèle.

[5] "*Non seulement les commentateurs multiplient les signes de tendresse et d'amitié, mais ils joignent leurs propres récits intérieurs à celui du blogueur dans une visée de partage de l'intimité, toujours pleine de ressenti, de sensibilité et d'affection*" (Cardon & Delaunay-Teterel, 2006 : 35).

[6] Pour reprendre Pêcheux, cité par Kerbrat-Orecchioni, (1999 : 23).

[7] *ibid.*

[8] Le soutien et les messages d'encouragement, très nombreux, ont également joué un rôle important dans cette évolution.

À propos de l'auteur

Thierry SOUBRIÉ est l'auteur d'une thèse (2001) sur l'étude de l'impact des technologies de l'information et de la communication sur les pratiques de lecture et d'écriture (Apprendre à lire avec l'hypertexte). Ses recherches s'orientent actuellement vers l'étude des spécificités techno-sémiopragmatiques des outils de communication sur Internet, notamment du blog, et des interactions en ligne dans des contextes pédagogiques (cf. colloque Epal : http://w3.u-grenoble3.fr/epal/). Dans une perspective d'innovation pédagogique, il s'intéresse également aux dispositifs de formation hybrides.

Courriel : thierry.soubrie@u-grenoble3.fr

Toile : http://w3.u-grenoble3.fr/lidilem/labo/

Adresse : Lidilem, université Stendhal - Grenoble 3, 1180 av. Centrale, domaine universitaire, 38400 Saint Martin d'Hères, France.

Ce texte fait partie des textes du colloque *Epal*, objet d'un numéro spécial d'*Alsic*.

Date de réception de l'article : 15 janvier 2008 ; date d'acceptation : 6 février 2008

Référence de l'article :
Soubrié, T. (2008). "Images de soi dans un blog professionnel d'enseignants stagiairese". *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (Alsic)*, vol. 11, n° 1. pp. 121-149. http://alsic.u-strasbg.fr/v11/soubrie2/alsic_v11_13-rec7.htm, mis en ligne le 16/10/2008.

© Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication, octobre 2008.